

Ruptures culturelles dans le débat interprétatif : une incidence de la reformulation magistrale sur la dynamique de construction des savoirs

Évelyne Bedoin

Volume 33, numéro 2, 2007

L'enseignement du français et l'approche culturelle : perspectives didactiques

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/017886ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/017886ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Bedoin, É. (2007). Ruptures culturelles dans le débat interprétatif : une incidence de la reformulation magistrale sur la dynamique de construction des savoirs. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 433–446.
<https://doi.org/10.7202/017886ar>

Résumé de l'article

Cet article concerne, en situation de débat interprétatif scientifique et littéraire, les ruptures culturelles constatées dans le geste de reformulation d'une enseignante lorsqu'elle ouvre une controverse. Ces ruptures affectent les cadres de référence dans lesquels s'inscrivent les savoirs mis en jeu dans l'interprétation : contexte quotidien, contexte scolaire. En replaçant cette étude dans le paradigme de l'*entour* (manière pour un objet d'être donné, selon François [1998]), on tentera de montrer quelle incidence peut avoir la non-identification de ces cadres sur la dynamique de construction des savoirs et la constitution de communautés culturelles scolaires.

Ruptures culturelles dans le débat interprétatif : une incidence de la reformulation magistrale sur la dynamique de construction des savoirs

Évelyne Bedoin, professeure
IUFM d'Amiens, Centre de Laon

RÉSUMÉ • Cet article concerne, en situation de débat interprétatif scientifique et littéraire, les ruptures culturelles constatées dans le geste de reformulation d'une enseignante lorsqu'elle ouvre une controverse. Ces ruptures affectent les cadres de référence dans lesquels s'inscrivent les savoirs mis en jeu dans l'interprétation : contexte quotidien, contexte scolaire. En replaçant cette étude dans le paradigme de l'*entour* (manière pour un objet d'être donné, selon François [1998]), on tentera de montrer quelle incidence peut avoir la non-identification de ces cadres sur la dynamique de construction des savoirs et la constitution de communautés culturelles scolaires.

MOTS CLÉS : Interprétation, culture, codisciplinarité, posture disciplinaire, communauté discursive.

Introduction

Le but de cette contribution est de montrer, en situation de débat interprétatif littéraire et scientifique au cycle 3 de l'école primaire française, comment la reformulation enseignante peut créer un espace discursif sans nécessairement construire d'espace d'intercompréhension. On analysera ce déficit en termes de ruptures culturelles dans le discours et de conflit d'instances de reformulation chez l'enseignant. On se propose ainsi de mesurer l'impact de deux quiproquos interprétatifs sur la construction de savoirs disciplinaires en interrogeant, chez les élèves, la dynamique de cette construction, et chez le maître, les gestes professionnels sous-jacents à la conduite de débat.

La confrontation disciplinaire vise ainsi, dans le cadre de cette contribution, à faire apparaître, outre la parenté des situations, des constantes dans la gestion du débat mené par une même enseignante au travers de deux disciplines. Le geste de reformulation est considéré comme prototypique de l'ouverture du débat dans le sens où il permet à l'enseignant de mettre en tension les hypothèses émises par les élèves et de déclencher une controverse.

L'expérimentation menée en classe de CM1/CM2 (élèves de 9-11 ans), dans une classe rurale de l'Aisne, a misé sur une homologie de situations-problèmes lettres/sciences. On a en effet rapproché deux problèmes d'ordre explicatif, l'explication du phénomène de l'éruption volcanique en sciences et l'explication du symbolisme

du feu dans trois œuvres de Rascal en littérature de jeunesse. Pour cela, des moments de débat, à certaines occasions considérés comme interprétatifs, ont été aménagés tout au long des deux séquences disciplinaires. D'octobre 2004 à avril 2005 se sont ainsi succédé un cycle de littérature, puis de sciences, lui-même suivi d'un retour sur l'album d'Allen Say publié à L'École des loisirs, *J'ai rêvé d'une rivière*.

La recherche en cours poursuit un double objectif de mise en système des disciplines. Le premier est de cerner, à des fins descriptives, les points de convergence et de divergence qui se dessinent entre les deux formes de débat interprétatif, littéraire et scientifique. Elle cherche à déterminer également la manière dont les élèves se positionnent par rapport à l'objet à interpréter (points qui ne seront pas abordés dans le cadre restreint de cet article). Le second objectif vise, du côté des pratiques enseignantes, à mettre au jour l'impact des interventions magistrales sur l'hétérogénéité interprétative qui se manifeste en situation de discours.

On forme pour cela l'hypothèse que l'activité même d'interprétation, dans le débat, entraîne une reconfiguration du savoir (ou des savoirs) chez l'élève et favorise chez l'apprenant la construction de postures disciplinaires témoignant d'un rapport au monde.

Il est à noter que le terme de *posture*, tel que nous l'employons ici, ne renvoie pas à la manière dont l'élève se situe par rapport aux autres et à l'enseignant lorsqu'il prend la parole (Goffman, 1974). Nous donnons à ce terme, dans un contexte de codisciplinarité, son acception large : *le fait d'être en situation, en position, dans une attitude qui soit celle de la discipline concernée* (Douaire, 2004, p. 113). Il s'agit de la sorte pour les élèves, afin de penser le monde, de s'appropriier les savoirs, les démarches, les modes de validité propres à chaque discipline.

La mise en avant de la notion de posture disciplinaire n'est pas sans incidence sur la perception qu'a l'élève de l'activité et des démarches propres à la discipline, même si les différents champs de savoir n'émergent que progressivement de l'école primaire. Nous nous plaçons dans une optique qui ne sépare pas les savoirs des pratiques qui les ont générés ni des communautés qui les ont élaborés. S'approprier des savoirs disciplinaires pour l'apprenant, c'est aussi accéder à la vie des savoirs, ou encore s'inscrire dans les cultures disciplinaires héritées des communautés (sociale de référence et scolaire) qui les ont produites et en retour les façonnent : ainsi de la culture scientifique ou littéraire.

Émergence d'une problématique de l'interprétation dans le champ culturel

Interprétation et culture : des liens d'implication mutuelle

L'approche codisciplinaire qui fédère, dans la recherche en cours, œuvres littéraires et sciences de la nature place en effet l'activité interprétative, comme façon de percevoir, de sentir ou de dire *en tant que* (François, 1998) au cœur de ses préoccupations. Elle s'appuie, dans ses référents théoriques, sur la montée en puissance

du paradigme interprétatif observée ces dernières décennies, tant dans les sciences de la nature que dans les sciences de la culture.

La question de l'interprétation envisagée comme lecture du monde est en effet traditionnellement portée par le courant de l'*herméneutique* philosophique. À l'origine, l'herméneutique – le terme, forgé au ^{xvii}^e siècle, est né de la Réforme – peut être considérée comme une méthode d'interprétation des textes sacrés, puis des textes profanes. Elle s'exerce comme discipline auxiliaire et normative au sein des sciences établies qui ont affaire à l'interprétation des textes ou des signes (théologie, philologie, jurisprudence). Au ^{xix}^e siècle, elle est promue, sous l'influence de Schleiermacher, au rang de réflexion méthodologique sur la pratique interprétative au sein de ces mêmes sciences. C'est à une époque plus récente que l'herméneutique s'est érigée, avec Gadamer (1996) et Ricœur (1986), en réflexion philosophique autonome. Ces derniers auteurs font jouer un rôle central au dialogue dans la quête humaine de sens et la construction des savoirs, recherche qui ne peut jamais aboutir à une vérité définitive, et qui implique une ouverture à l'altérité – que cette altérité soit représentée par l'autre, le texte, le réel (Simard, 2004).

C'est en tant que philosophie et non comme technique d'interprétation que l'herméneutique nous semble pouvoir fonder un rapprochement disciplinaire. Physiciens et biologistes reconnaissent que l'herméneutique travaille leurs domaines : prise en compte des conditions de l'observation, interprétation des mesures dans le cadre d'une communauté de chercheurs... Toute science apparaît donc située dans une variabilité historique et culturelle.

Le socle théorique ainsi choisi oriente les travaux en direction du perspectivisme généralisé – ou relativité de toute lecture du monde – qui caractérise selon Bruner (1996) la culture contemporaine. Ce phénomène de mise en perspective, Bruner (1996, p. 29) l'explique de la sorte : *la signification d'un fait, d'une proposition ou d'une rencontre dépend toujours de la perspective – ou du cadre de référence – selon lequel il est interprété.*

Pour Bruner en effet, l'univers que nous habitons est une réalité construite à l'intérieur de cadres symboliques qui se sont formés au sein de traditions culturelles et interprétatives. Les discours qui parlent du monde (discours littéraire ou scientifique) engagent eux-mêmes des savoirs qui dépendent de cadres de référence distincts¹.

On sera ainsi sensible à l'articulation entre interprétation et culture. Tout individu interprète le monde et lui donne une signification à partir d'une tradition historique et culturelle dans laquelle il s'inscrit. Inversement, les savoirs culturels peuvent être considérés comme des interprétations réifiées. Nous situons ainsi notre recherche dans une vision de la culture comme processus de transformation réciproque de l'Homme et du réel.

Communautés discursives et débats d'interprétation

La recherche en didactique comparée, illustrée en priorité par les travaux de Jean-Paul Bernié (2002), a forgé un cadre permettant de cerner, de transposer les conditions sociales et culturelles d'élaboration des savoirs : la notion de communauté discursive. *La communauté discursive désigne le cadre où l'élaboration, la circulation des valeurs [cognitives] est ce qui donne sens aux pratiques matérielles qui en sont le fondement et aux genres discursifs qui leur donnent leur substance.* (Bernié, 2002, p. 78). Pour Bakhtine (1984), en effet, la notion de genre rend compte de la diversité des pratiques langagières dans le sens où chaque sphère d'activité produit ses propres formes d'énoncés, relativement stables, qui témoignent de la spécificité de l'activité et des points de vue ratifiés dans ce domaine.

Dans ce contexte de transposition, la classe, marquée par l'hétérogénéité des points de vue, est envisagée comme une communauté scolaire en voie d'institution. L'élève y risque son identité à faire sens des différentes expériences culturelles auxquelles il est confronté. Ces expériences trouvent leur origine à la fois dans la culture de référence de l'élève et dans la culture scolaire impliquant des savoirs constitués. Dès lors, les dysfonctionnements des discours des élèves relèvent moins de défaillances linguistiques que de ruptures culturelles entre contexte quotidien et contexte scolaire, entre connaissances usuelles et savoirs savants (transposés), et de divorces entre communautés de référence. Ils s'expliquent par les difficultés qu'éprouvent les élèves à s'inscrire comme acteurs efficaces (ayant construit un point de vue homogène et pertinent sur l'activité) dans un champ disciplinaire donné (Jaubert et Rebière, 2002).

Au sein de ce cadre, le débat apparaît comme un genre discursif inhérent aux pratiques langagières des communautés sociales de référence littéraire et scientifique.

Le débat, comme genre d'activité, s'affirme comme genre second² et comme genre scolaire à visée d'apprentissage (variante de ses réalisations sociales externes). Comme genre second, il permet au locuteur une réorganisation de l'activité dans laquelle il est engagé et du sens qu'il lui attribue. Dans l'optique d'une transposition didactique, nous donnons la préséance au processus sur le produit, et voyons dans le débat, à la suite de Jaubert et Rebière, un des lieux privilégiés de la secondarisation des pratiques langagières. Cette secondarisation est orientée par des objectifs d'apprentissage. Le débat vise d'une part en littérature, selon les textes officiels (B.O.E.N. du 14 février 2002), à faire éprouver les libertés et les contraintes de toute interprétation (p. 72), et d'autre part en sciences à favoriser l'élaboration de connaissances raisonnées et argumentées.

Le rôle que la philosophie herméneutique assigne au dialogue et au langage croise ainsi les apports de Bakhtine (1984) sur la création verbale et la notion de genre. En rappelant les liens qui unissent interprétation et communauté culturelle, on dira, dans les termes de Dumont (1968), que la dynamique d'un débat d'interprétation fait passer l'élève, dans un mouvement de va-et-vient et sans qu'il y ait

de cloisons étanches, d'une culture première ou culture de référence mobilisée par le travail interprétatif à une culture seconde résultant du travail d'interprétation. La promotion de l'activité interprétative au sein du débat vise à mettre en évidence les déplacements que les élèves opèrent au sein de telles communautés.

L'interprétation en contexte codisciplinaire

Homologie de situations

Travailler le débat interprétatif en littérature, selon les documents officiels français, c'est d'abord choisir des textes littéraires qui offrent des zones d'ombre pouvant générer des interprétations diverses, c'est susciter la confrontation argumentée de ces hypothèses de signification divergentes, mais aussi apprendre à cerner le bien-fondé et les limites de ces mêmes hypothèses. En revanche, même si l'acte d'interpréter (des résultats, par exemple) est inhérent à la démarche scientifique, parler de *débat interprétatif* en sciences ne relève pas d'une terminologie officielle. Le débat scientifique dans la classe (Joshua-Dupin, 1989) est toutefois traversé par la question de l'interprétation perçue comme lecture du monde lorsque les élèves se lancent, pour expliquer un phénomène, dans la confrontation de modèles alternatifs. Le modèle joue alors le rôle, en termes peirciens, d'interprétant du réel. Ainsi, engagés dans l'étude du phénomène volcanique, les élèves de CM1/CM2 de l'Aisne répondent-ils par petits groupes à la question *Pourquoi y a-t-il des volcans effusifs (ou calmes) et des volcans explosifs?* en sélectionnant des critères déterminants (le gaz, entre autres) et en construisant des modèles, souvent analogiques (modèle du pistolet à eau, des deux laves, de la purée, etc.), chacun présentant une lecture possible du phénomène. La mise en commun, lors du débat réglé, examine les propositions des élèves pour en éprouver les conditions de validité.

Des savoirs aux acteurs : hétérogénéité interprétative

La question de l'interprétation se complexifie dès lors qu'on l'envisage sur le versant des acteurs de l'échange et non plus seulement sur le versant des savoirs. L'interprétation en acte, dans une communauté en voie d'instruction, est marquée par l'hétérogénéité des points de vue et de leur origine.

Surgissent en effet des espaces-frontières qui concernent, sans parler de la relation entre les disciplines (est-ce le même possible interprétatif en littérature et en sciences?), les acteurs et l'activité discursive (l'interprétation du maître est-elle celle de l'élève?), les mouvements discursifs et la mise en mots sous l'angle psycholinguistique (le mot utilisé engage-t-il le même savoir chez le maître et chez l'élève, chez les autres élèves?). On s'intéressera ainsi à la question de l'hétérogénéité interprétative dans la recherche d'un espace commun d'intercompréhension.

Sous cet angle, c'est la relation des discours interprétatifs à la multiplicité de leurs entours qui devient objet d'étude, que ces entours concernent l'objet à interpréter, la situation d'interprétation, ou les sujets culturels qui s'engagent dans l'acte d'interpréter.

Opérationnalisation

Pour cerner les mouvements interprétatifs à l'œuvre dans nos débats, mais aussi les malentendus qui se glissent au sein de ces mouvements, nous faisons appel à la notion d'entour forgée par François (1998). La notion d'entour, en effet, précise la relation de perspective, *en tant que*, qui caractérise l'interprétation. Le terme, volontairement large, désigne *l'ensemble des domaines, des mondes, des points de vue, des façons d'être donné qui font qu'il y a interprétation et dialogue des interprétations* (p. 9).

Les domaines sont des cadres qui permettent de différencier les actions et leur donnent leur signification ; tuer un poulet, pour reprendre l'exemple de François, n'a pas la même fonction quand il s'agit de faire la cuisine ou de procéder à un sacrifice. Les actes de discours et les savoirs, en contexte scolaire, s'inscrivent aussi dans ces cadres : imaginer une explication à un phénomène n'aura pas le même sens qu'imaginer la suite d'une histoire. Afin de spécifier la notion d'entour quand elle s'applique plus précisément aux savoirs, nous emploierons le terme déjà cité de cadre de référence ; au changement de cadre de référence (quotidien, scientifique) est associé un changement de communauté de référence.

Pour indiquer la personnalisation du domaine par le sujet, François parle cette fois de mondes. Le monde désigne une attitude à l'égard de l'objet. Un même objet peut ainsi être donné dans des mondes différents : il peut être perçu, raconté, donné en souvenir ou en projet, donné à l'un ou à plusieurs. Un *amour* peut être actuel, passé, projeté par une personne seule ou par deux aux yeux de la collectivité. En classe, l'objet se colore de la dimension du vécu qu'y projette le maître ou l'apprenant. Dans notre expérimentation, le modèle des *deux laves* provient ainsi, chez l'élève de CM2 qui l'a élaboré, de la prédominance de l'objet perçu (prégnance des images de volcan vues dans le documentaire de début de séquence) sur l'objet à conceptualiser : l'élève aurait scindé en deux les explosions issues du cratère et les rivières de lave s'écoulant par une cheminée annexe.

L'entour est ce qui suscite l'interprétation, situe un objet de pensée ou de discours mais en même temps lui ôte de sa précision, estompe ses contours, se fait obstacle éventuel à l'interprétation.

Le geste de reformulation enseignante, comme reprise en écho des paroles d'élèves, n'échappe pas à cette problématique de l'interprétation dans sa relation avec l'entour. L'enseignante reformule, dans le corpus que nous avons sélectionné, les hypothèses interprétatives des élèves pour en faire ressortir les facteurs déterminants, faciliter l'accès au sens et aux intentions. Il semble en ce cas possible de transférer au contexte de polygestion des échanges un aspect des travaux de Kara (2004) sur la reformulation paraphrastique qui s'exerce chez un seul et même locuteur. Ici, les points de vue ne sont pas ordonnancés par l'enseignant qui enchaîne sur les propos des élèves, la reformulation-source est le fait de ces derniers, la reformulation-cible, qui traduit leur point de vue, celui du maître.

Une reformulation paraphrastique convoque de manière présupposée une instance de ratification (une norme) qu'il s'agisse du code, de la *doxa*, de l'ency-

clopédie. L'analyse portera sur les ruptures culturelles qui affectent la dynamique de l'échange dans la tentative de mise en conformité que fait l'enseignante.

De quelques quiproquos interprétatifs

Le contexte de l'expérimentation

Les deux débats parallèles d'où sont tirés les extraits suivants constituent, en fin de séquence, un moment de relance de la réflexion (voir tableau en annexe). On attend en effet des élèves qu'ils réinvestissent leurs savoirs en sciences autour d'un nouveau questionnement sur le phénomène de l'éruption volcanique : *Pourquoi y a-t-il des volcans calmes et des volcans explosifs*? En littérature, le récit du Japonais Allen Say *J'ai rêvé d'une rivière* entre en résonance avec *Le rêve d'Icare* de Rascal. À la manière d'un récit fantastique, l'escapade vécue par l'enfant fiévreux prête chez Allen Say à une double lecture : rêve ou aventure surnaturelle. C'est la classe qui propose elle-même la question de recherche : *Est-ce un rêve*? Dans les deux cas, le débat collectif, d'une durée d'une heure environ, s'appuie sur un argumentaire écrit négocié auparavant en petits groupes de quatre élèves. Cinq groupes ont été constitués – les mêmes dans les deux disciplines – autour d'un *leader* cognitif³ et non par groupes de niveau. Lors de la mise en commun, chaque groupe vient présenter sa ou ses proposition(s) explicative(s) au tableau, proposition(s) soumise(s) à la critique du groupe-classe. Les deux fragments présentent l'ouverture de la phase de mise en commun après la recherche d'arguments effectuée par écrit. Dans les transcriptions, l'enseignante est désignée par la lettre *M*.

Situation « Volcans », quiproquo « Gaz »

Contextualisation du fragment dans la séance : volcans effusifs et explosifs

Les productions de groupe (schémas permettant de répondre à la question de recherche) ont été affichées. Par groupes toujours, les élèves se sont déplacés pour noter sur leur cahier d'expériences les questions à poser à leurs pairs.

Le débat qui s'ensuit vise la sélection de critères déterminants (par confrontation d'esquisse de modèles, autrement dit les schémas des groupes) et comporte dès lors un enjeu interprétatif : on attend une mise en relation entre le gaz et l'épaisseur de la lave dans le déclenchement de l'éruption volcanique. La compression des gaz fait déjà partie des acquis de la séquence.

C'est le groupe composé d'Antoine, Alexandre, Judicaëlle et Angélique qui se déplace au tableau. Les autres élèves sont disposés par groupes dans la salle de classe.

Analyse du mouvement discursif

Tableau 1
Analyse du mouvement discursif (volcans effusifs et explosifs)

Interventions	Analyse discursive
(3) M : <i>Alors expliquez-nous votre réponse</i>	
(4) Ant (au tableau) : ... que il y plus de gaz dans un volcan explosif /c'est pour ça qu'il y a une grosse éruption et puis dans un volcan effusif/eh ben/il y en a pas beaucoup/c'est pour ça qu'il y a une petite coulée	Énoncé d'un facteur déterminant : la quantité de gaz (hypothèse interprétative)
(5) Appo : ben ouais mais /si tu fais chauffer deux casseroles avec de l'eau dedans/si tu mets par exemple dans la une tu mets beaucoup de gaz et l'autre tu mets pas beaucoup de gaz /ça va pas/il y en a une qui va pas monter plus vite que l'autre/elle va juste chauffer plus vite	Raisonnement par analogie introduisant une controverse Emploi du mot « gaz » dans une autre acception
(6) M : <i>le groupe/qu'est-ce que vous répondez à ça ?/vous dites que c'est la quantité de gaz qui fait une éruption explosive ou calme/c'est ça ou c'est pas ça ?/et Appolonie vous fait la remarque elle vous dit/si vous faites chauffer deux casseroles d'eau/il y en a une où vous mettez le gaz plus fort/donc le feu plus fort/donc il va y avoir des gros gaz et de l'autre côté le feu plus doux/et elle vous dit ça va être plus rapide/c'est tout/ça va pas exploser/est-ce que vous êtes d'accord avec ce qu'elle dit ou pas ?</i>	Reformulation par l'enseignante en vue d'ouvrir le débat (reprise littérale des propos des élèves, avec mise en évidence des critères déterminants), reformulation interprétative
(7) Eh ben oui	
(8) M : <i>Est-ce que vous revenez sur c'qu'elle dit ?/à quoi ça vous fait penser ? (...)</i>	Appel à la mémoire discursive
(19) Al : <i>Moi maîtresse ça me fait penser au volcan qu'on avait fait là-bas maîtresse</i>	Souvenir de l'expérimentation menée à partir d'une maquette commune (objection implicite : insuffisance du seul facteur « gaz »)
(18) M : <i>Oui</i>	
(19) Al : On avait mis beaucoup de gaz dedans et puis ça a pas explosé quand même	

Antoine (4) émet une hypothèse interprétative en invoquant un facteur déterminant : la quantité de gaz. Il s'agit d'un savoir scolaire stabilisé, élaboré dans la communauté discursive de la classe et paramètre déjà connu dans le déclenchement de l'éruption volcanique. Appolonie (5) introduit aussitôt une objection sous forme de raisonnement par analogie et déplace l'horizon culturel de la classe. Or, il s'avère que le raisonnement par analogie déplace aussi le registre des savoirs et de leurs cadres de référence. Sous la même étiquette, deux acceptions du mot *gaz*, et donc deux types de savoirs, se contaminent et se concurrencent : le gaz carbonique (4) et le combustible de la gazière (5). Le premier terme relève d'un cadre scientifique, le second du cadre quotidien. L'objet qu'est la casserole qui chauffe permet-il d'appréhender le phénomène de l'éruption explosive ou effusive ? Les liens entre les deux univers se font sur la base de l'identité du terme *gaz*, ce qui incite les élèves à percevoir (7) comme identité de fonctionnement ce qui n'est qu'analogie.

À ce stade du discours, l'enseignante (6) met en scène, par une reprise en écho, les deux voix d'élèves. Elle fait émerger des propos avancés les critères déterminants pour l'interprétation du phénomène. Elle se place ainsi dans une continuité énonciative par rapport aux propositions du groupe-classe mais réitère, dans sa refor-

mulation, le même glissement de sens sous le terme *gaz*. Ce faisant, elle juxtapose et assimile savoir scolaire et savoir commun, le premier relevant du cadre de référence scientifique et le second du cadre quotidien.

En raison de la confusion des entours dans lesquels s'inscrivent les deux valeurs du mot *gaz*, l'analogie ne peut jouer ici son rôle de transfert de savoirs d'un objet connu sur un objet inconnu, dans le sens où le passage d'un cadre de référence à l'autre n'est pas assuré. Même si, dans cette phase inaugurale du débat, est déconstruite l'hypothèse de l'explication du phénomène de l'explosion par le seul facteur *gaz*, une ambiguïté demeure sur l'emploi du terme *gaz*. Les acteurs de l'échange font alterner autour de ce terme les cadres quotidien et scientifique sans réajustement aucun : c'est le fait d'Alexandre qui en 19 recourt à la maquette construite au cours de la séance précédente. Les *gaz* y étaient produits par la dissolution de comprimés d'Efferalgan dans une bouteille d'eau. La référence à l'expérimentation (cadre scientifique) est un écho direct à l'analogie de la casserole d'Appolonie (cadre quotidien), mais sans transposition de ces cadres.

L'assimilation ainsi produite, au lieu de favoriser la compréhension, entrave la mise en réseau des savoirs, la construction de leur contexte de pertinence – autrement dit la secondarisation d'une pratique langagière comme celle de l'analogie – et la création d'un point de vue scientifique homogène sur le phénomène étudié. La juxtaposition des cadres de référence qui apparaît ici se présente alors comme une rupture culturelle affectant la reconfiguration du savoir dans une communauté discursive disciplinaire.

Situation « Rivière », quiproquo « Rêve »

Contextualisation du fragment dans la séance : l'eau et les rêves

J'ai rêvé d'une rivière d'Allen Say est un album dans lequel la dimension fantastique repose sur la dimension langagière. Lorsque l'enfant atteint par la fièvre ouvre la boîte de leurres de pêche envoyés par son oncle, un paysage de rivière a remplacé les immeubles du quartier. La boîte est-elle magique ou a-t-elle ouvert les *portes d'ivoire* du songe nervalien ? Un subtil jeu interprétatif s'exerce en effet autour de la polysémie du mot *rêve*. L'album de l'ancien photographe orchestre délibérément la confusion entre différentes acceptions du terme qui se révèlent en surimpression. De quel rêve s'agit-il, en effet ? La permanence du pyjama donnerait à penser que l'enfant est toujours endormi, chez lui, et qu'il est bien plongé dans l'état de *sommeil paradoxal*. Mais l'aventure onirique est vécue comme une expérience initiatique au cours de laquelle se jouent tout à la fois la réalisation d'un désir de pêche, attraper la truite *arc-en-ciel*, et son abandon. L'oncle fait figure d'initiateur au respect de la nature. N'est-ce pas finalement le rêve des hommes, leur Utopie ?

Sont ainsi impliqués trois sens différents du mot *rêve* : le rêve comme état de conscience, comme désir profond et comme utopie (U-topie, ou non-lieu).

Une des caractéristiques de ce récit fantastique, dans lequel texte et images se complètent, est ainsi de provoquer l'indétermination des cadres de référence qui

entourent l'événement central, cette fois au sein de l'univers textuel (Bouvet, 1998). Se superposent de la sorte cadre de référence surnaturel (boîte magique), psycho-biologique (état de conscience), quotidien (prolongement symbolique du réel), imaginaire (Utopie). L'enfant s'est-il endormi sous l'effet de la fièvre? Détail troublant : la boîte de leurres, ouverte au début du récit, est fermée à la fin.

Par groupes de quatre, les élèves ont cherché un argumentaire pour répondre au questionnement qu'ils ont eux-mêmes initié à partir des deux premières images, après avoir écouté la lecture magistrale du texte seul : *Est-ce un rêve?* Ces deux images font en effet apparaître, sous forme de *fondue-enchaînée*, le changement de décor qui métamorphose les immeubles de la ville en paisible rivière.

C'est au tour du groupe constitué d'Appolonie, Bastien et Dylan (un élève est absent) d'aller au tableau.

Bastien et Appolonie (5/6) mettent en relation les deux épisodes de pêche de l'album. Les deux élèves glissent ici du rêve comme état de conscience (sens suggéré

Tableau 2
Analyse du mouvement discursif (le rêve)

Interventions	Analyse discursive
(3) M : <i>Allez/on y va/c'est parti</i>	
(4) Appo : Pour nous c'était un rêve	
(5) Bas : Pasque en fait on voit qu'ici (<i>il montre l'image correspondante</i>) il a reçu la boîte/et puis une lettre/et puis c'est écrit que avant il avait fait/oh qu'il avait été à la pêche/avec son oncle/ alors nous on a pensé qu'il avait qu'il avait rêvé de que c'était avant/et puis comme son oncle il avait attrapé une truite arc-en-ciel mais il l'avait pas eue/alors nous on a pensé que Marc il avait oh !	Mise en relation des deux épisodes de pêche Hypothèse interprétative : c'est bien un rêve, un rêve qui est la traduction d'un désir profond de l'enfant
(6) Appo : Qu'il avait réimaginé son rêve comme il voulait qu'il soit	
(7) Bas : Pour qu'il a la truite arc-en-ciel/qu'il l'attrape	
(8) M : <i>Alors quel est l'indice précis qui nous dit... ?</i>	Sollicitation à argumenter en prélevant des indices textuels Prise d'indices explicites
(8) Appo : C'est que maîtresse dans l'début on nous dit qu'il avait été à la pêche une fois avec son oncle	
(9) M : <i>Vollà/tout le monde le voit « l'été précédent ... »</i>	
(10) Appo : Qu'il avait attrapé une truite arc-en-ciel mais qu'il l'avait gardée/qu'il l'avait pas touchée et donc nous on a pensé que c'était/que cette histoire c'était le rêve qu'il avait fait en imaginant bien ce qu'il aurait voulu qu'il se passe mais en fait	
(11) M : <i>L'été précédent/c'est le rêve ou la réalité ?</i>	Invitation à discerner les cadres de référence
(12) Appo : C'est la réalité maîtresse	
(13) M : Et donc comme c'est quelque chose qu'il aurait aimé vraiment réaliser ben il l'a rêvé/parce qu'on retrouve la même truite /parce que pour vous l'objet commun c'est la truite arc-en-ciel/ comme il a raté un rêve finalement - il en a « rêvé » quand même entre guillemets	Reformulation interprétative : reprise du mot « rêve » dans deux acceptions différentes : du désir profond à l'état de conscience

par le questionnement de recherche) au rêve comme désir profond (sens propre à l'interprétation du groupe).

L'enseignante (13) opère dès lors une reformulation interprétative (et conclusive) en chiasme, du désir profond (il a raté un rêve) à l'état de conscience (il en a rêvé). On retrouve cette fois encore, dans sa reformulation, une double centration sur différents sens du terme avec mobilisation de cadres de référence distincts.

Or, lorsqu'en fin de séance, on demandera, à la faveur d'un retour au titre, d'indiquer dans quel sens entendre finalement le mot *rêve*, Apollonie répondra, fidèle à ses premières répliques : *c'est un rêve mais qu'il a imaginé à sa façon à lui comme il aurait bien aimé que ça se passe.*

Le jeu de l'auteur sur la polysémie du mot *rêve* n'a pas été saisi. Le fait que l'univers textuel soit porté par des cadres de référence divers (imaginaire, symbolique, psycho-biologique, quotidien) non plus. La non-prise en compte de ces cadres de référence a pu conduire à une stagnation de l'interprétation des élèves qui campent sur leurs positions, faute d'accéder aux différents *possibles* qu'ouvre l'album. L'indétermination des cadres de référence (ou superposition des entours du texte) n'a pu être perçue comme effet fantastique. Le manque d'orchestration du savoir et de mise en perspective n'a pu conduire ni à une reconfiguration du lecteur (du moins consciente), ni à l'émergence d'une culture seconde. Au sein du geste de reformulation, le glissement de sens apparaît encore comme une rupture culturelle.

Analyse du schème enseignant en guise de conclusion

La mise en regard des deux phases de reformulation proposées à l'analyse laisse conjecturer, du point de vue de la gestion du débat, une constante dans les gestes du maître. Les situations présentées laissent percevoir en effet, chez une enseignante dont l'expertise ne laisse aucun doute, un conflit d'instances de reformulation. L'instance éthique au nom de laquelle l'enseignante reformule (renvoyer aux élèves leurs propos, malgré les glissements sémantiques, pour susciter la controverse) entre ici en concurrence avec l'instance encyclopédique censée ratifier sa reformulation. La maîtresse privilégie, dans sa manière de faire, un schème d'interaction (au sens d'invariant opératoire) dont on peut se demander, en termes d'expertise professionnelle, s'il est ou non au service de la construction des savoirs.

Même si, selon les commentaires de l'enseignante, la compréhension d'ensemble n'est pas altérée – ce qui semble, d'après notre analyse, devoir être interrogé –, c'est le rapport au savoir qui en est affecté, ainsi que le passage, chez l'élève, d'une culture de référence à une culture seconde.

Travailler explicitement à l'élucidation des cadres de référence mis en jeu par ces savoirs, surtout dans les situations où la compréhension achoppe sur la non-identification de ces cadres, favoriserait chez les élèves le développement d'une posture par rapport au monde. Parallèlement, la prise de conscience d'une possibilité de centrations différentes pourrait aider à la clarification de la posture du maître de jeu. Ce serait une voie, en formation, vers l'élaboration de gestes enseignants.

Annexe

PARALLÉLISME DES SÉQUENCES

École Tavernier, Autreville, CM1/CM2, 2004-2005

Sciences	Littérature
Objet : expliquer le phénomène volcanique	Objet : élucider le mystère du « Pied d'Or »
Objet commun : film Questionnement : « qu'est-ce qu'une éruption volcanique ? » – répondre par un schéma assorti de questions	Découverte des trois textes (création d'un univers commun) Premiers fils conducteurs : rêve, liberté, feu, oiseaux
Débat autour du classement des productions Organisation du champ des possibles (émergence de raisons) Débat argumenté Aboutir à l'émergence d'un problème : cause du phénomène (qu'est-ce qui déclenche une éruption volcanique ? etc.)	<i>Pied d'Or</i> : questionnement (écrit réflexif) suivi d'un échange oral « donnez un titre à ce texte et justifiez votre réponse » Débat interprétatif Aboutir à un questionnement : expliquer la naissance du Pied d'Or En jeu : les valeurs symboliques du feu
Élaboration en groupes d'une maquette après expérience avec Efferalgan	Recherche en groupes : « chercher le récit qui pourrait expliquer, pour vous, pourquoi il y a du feu dans <i>Pied d'Or</i> et justifier votre choix ». Mythe d'Icare ? Vulcain ? Phénix ?
Débat argumenté autour des maquettes en vue de la construction d'une seule maquette Deuxième temps d'interprétation Choix de caractères pertinents Retenir un modèle explicatif	Débat interprétatif argumenté autour du choix des récits (indices, scénario) - transmutation et fusion - renaissance symbolique <i>Deuxième temps d'interprétation sur Pied d'Or</i>
<i>Réinvestissement des savoirs</i> Débat interprétatif : « Pourquoi y a-t-il des volcans effusifs et des volcans explosifs ? »	<i>Prolongement/ réinvestissement</i> <i>J'ai rêvé d'une rivière</i> de Allen Say Débat interprétatif « Est-ce un rêve ou de la magie ? »
Trace écrite	Synthèse

Notes

1. Les cadres de référence sont, selon Goodman (1992), mis en place par les systèmes de description du monde; ils rendent compte de versions du monde différentes (héliocentrisme et géocentrisme par exemple).
2. Bakhtine (1984) établit une distinction entre genres premiers et genres seconds. Les premiers, liés immédiatement au quotidien, façonnent les échanges spontanés (conversation informelle, etc.) alors que les seconds apparaissent dans des échanges culturels plus élaborés (conférence, débat scientifique, etc.).
3. Le *leader* cognitif est celui qui propose l'idée relative à une procédure de résolution. Il défend sa proposition et fait évoluer les cognitions des membres du groupe (Roux, J.-P. et Rosenthal, R.; 1996. Communication présentée au colloque *Analyse des corpus interactifs*. IUFM Aix-Marseille et Université de Provence).

Références

- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? *Revue française de pédagogie*, 141, 77-88.
- B.O.E.N. (2002). Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire, numéro hors série, n° 1 du 14 février.
- Bouvet, R. (1998). *Étranges récits, étranges lectures, essai sur l'effet fantastique*. Montréal : Balzac-Le Gros.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz.
- Douaire, J. (2004). *Argumentation et disciplines scolaires*. Paris : INRP.
- Dumont, F. (1968). *Le lieu de l'homme*. Montréal : Hurtubise.
- François, F. (1998). *Le discours et ses entours. Essai sur l'interprétation*. Paris : L'Harmattan.
- Gadamer, H.-G. (1996). *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Paris : Seuil.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Éditions de Minuit.
- Goodman, N. (1992). *Manières de faire des mondes*. Nîmes : J. Chambon.
- Jaubert, M. et Rebière, M. (2002). Parler et débattre pour apprendre : comment caractériser un oral réflexif ? Dans J.-C. Chabanne et D. Bucheton (Dir.) : *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire, l'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : Presses universitaires de France.
- Joshua, S. et Dupin, J.-J. (1989). *Représentations et modélisations : le « débat scientifique », dans la classe et l'apprentissage de la physique*. Berne : Peter Lang.
- Kara, M. (2004). Reformulation et polyphonie. *Pratiques*, 123/124, 27-53.
- Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique générale, II*. Paris : Seuil.
- Simard, D. (2004). *Éducation et herméneutique*. Québec : Presses de l'Université Laval.

SUMMARY • Within the context of an interpretative scientific and literary debate, this article examines the impact of the cultural ruptures created when a teacher reformulates a situation considered controversial. These ruptures affect the reference frames related to the knowledge being interpreted : daily context, school context. By using the paradigm of the surrounding environment (ways for an object to be presented, according to François, (1998)), the author describes the impact on the dynamics of knowledge construction and the composition of school cultural communities when there is no recognition of the frames involved.

KEY WORDS : interpretation, culture, co-disciplines, discipline stance, discursive community

RESUMEN • Este artículo trata, en situación de debate interpretativo científico y literaria, de las rupturas culturales observadas en el gesto de reformulación de una docente al momento de abrir una controversia. Estas rupturas afectan los marcos de referencia en los cuales se inscriben los saberes involucrados en la interpretación : contexto cotidiano, contexto escolar. Colocando este estudio en el paradigma del *entorno* (manera de presentar un objeto, según François, (1998)), intentaremos demostrar qué incidencia puede tener la no-identificación de estos marcos sobre la dinámica de construcción de los saberes y la constitución de comunidades culturales escolares.

PALABRAS-CLAVES : interpretación, cultura, codisciplinariedad, postura disciplinaria, comunidad discursiva.

Texte reçu le : 15 mars 2006

Version finale reçue le : 15 novembre 2006

Accepté le : 1^{er} février 2007